

Практикум как деятельностная технология освоения студентами способов проектирования совместной учебной деятельности школьников (на примере программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»)

В.В. Рубцов¹, И.М. Улановская² ✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,

Москва, Российская Федерация

✉ ilanovskaya@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Представлены результаты освоения Практикума студентами, обучающимися по магистерской программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Четыре сессии Практикума проводятся на базе экспериментальной школы № 91 г. Москвы, где образовательный процесс организован в соответствии с положениями теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Погружение в образовательную среду школы развивающего обучения создает уникальную возможность инструментально овладеть принципами теории учебной деятельности и практическими способами ее организации. **Цель.** Доказать эффективность системы практикумов для освоения магистрантами способов проектирования совместной учебной деятельности школьников. **Гипотеза.** Система практикумов обеспечивает овладение базовыми понятиями культурно-исторической психологии и принципами организации учебной деятельности; это проявляется в продуктивной работе магистрантов – разработке сценариев фрагментов урока, реализуемых как совместное решение учебной задачи. **Методы и материалы.** В исследовании проведен контент-анализ текстов (100 отчетов по Практикуму 1 и 100 отчетов по Практикуму 2), а также экспертный анализ 30 сценариев фрагментов уроков. Выборка – магистранты кафедры КИП ЮНЕСКО (наборы 2017–2025 гг.). **Результаты.** Показано, что погружение магистрантов в образовательную среду школы развивающего обучения, обеспечивающее практическое освоение теоретических понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности, позволяет будущим специалистам ставить и продуктивно решать задачи сценирования фрагментов уроков в форме совместной учебной деятельности школьников. **Выводы.** Разработка и описание сценариев уроков, включающих организацию совместной работы учащихся в процессе постановки и решения учебных задач, последующая реализация этих сценариев в реальном образовательном процессе с опорой на рефлекссию, анализ и оценку результатов способствуют формированию у магистрантов способности к проектированию и реализации продуктивных форм организации совместной учебной деятельности.

Ключевые слова: принципы культурно-исторической теории и теории деятельности, практикум магистрантов, образовательная среда школы, сценирование деятельности, сценарий урока, проектирование, совместная учебная деятельность школьников

Благодарности. Авторы благодарят за всестороннюю помощь педагогический состав и директора школы № 91 г. Москвы Н.Ю. Красавину

Для цитирования: Рубцов, В.В., Улановская, И.М. (2026). Практикум как деятельностная технология освоения студентами способов проектирования совместной учебной деятельности школьников (на примере программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»). *Культурно-историческая психология*, 22(1), 92–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110>

Practicum as an activity-based technology for students to master methods of designing joint learning activity for schoolchildren (using the example of the Master's program “Cultural-Historical Psychology and Activity-Based Approach in Education”)

V.V. Rubtsov¹, I.M. Ulanovskaya² ✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ ilanovskaya@mail.ru

Abstract

Context and relevance. This article presents the results of mastering the Practicum by students enrolled in the Master's program “Cultural-Historical Psychology and Activity-Based Approach in Education.” Four sessions of the Practicum are held at Moscow Experimental School No. 91, where the educational process is organized in accordance with the principles of D. B. Elkonin and V. V. Davydov's theory of developmental learning. Immersion in the educational environment of a school of developmental learning creates a unique opportunity to master the principles of the theory of learning activity and practical methods of its organization. **Objective.** The article aims to demonstrate the effectiveness of the Practicum training system for mastering the methods of designing joint educational activities for schoolchildren. **Hypothesis.** The Practicum training system ensures mastery of the basic concepts of cultural-historical psychology and the principles of organizing learning activity; this is manifested in the students' productive work—drafting of scenarios for a lesson implemented as a joint solution of a learning problem. **Methods and materials.** The study included a content analysis of texts (100 reports on Practicum 1 and 100 reports on Practicum 2), as well as an expert analysis of 30 lesson scenarios. The sample included master's degree students from the UNESCO Department «Cultural and Historical Psychology» (2017–2025 intakes). **Results.** It was shown that immersion of master's degree students in the educational environment of a developmental education school, which ensures practical mastery of the theoretical concepts of cultural-historical psychology and activity theory, allows future specialists to formulate and productively solve the problems of constructing lessons in the form of joint learning activity of schoolchildren. **Conclusions.** The development and description of lesson scenarios, including the organization of joint work of schoolchildren in the process of setting and solving learning problems, the subsequent implementation of these scenarios in the real educational process based on reflection, analysis, and evaluation of results contribute to the development of master's degree students' ability to design and implement productive forms of organizing joint educational activities.

Keywords: principles of cultural-historical theory and activity theory, master's degree practicum, school educational environment, scenarios of joint learning activity organization, design, joint learning activity of schoolchildren

Acknowledgements. The authors thank the teaching staff and director of Moscow School No. 91, N.Yu. Krasavina, for their comprehensive assistance.

Supplemental data. Datasets available from https://_____

For citation: Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I.M. (2026). Practicum as an activity-based technology for students to master methods of designing joint learning activity for schoolchildren (using the example of the Master's program “Cultural-Historical Psychology and Activity-Based Approach in Education”). *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 92–99. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220110>

Введение

Введение образовательных стандартов начального общего и основного общего образования (2010)¹ по-

зволило более отчетливо выявить ключевые дефициты традиционной системы педагогического образования. Новые стандарты закрепили требования к метапредметным и личностным результатам, тогда как инстру-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения); Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897).

ментарий подготовки педагогов преимущественно оставался ориентированным на решение задач формирования предметных знаний, умений и навыков.

Достижение метапредметных и личностных результатов (Высоцкая и др., 2021) предполагает использование ресурсов полноценной образовательной среды школы — прежде всего организацию учебной деятельности самих детей и необходимую для этого перестройку отношений в системе «учитель—учащиеся» (Рубцов и др., 2007). Технологией, в которой наиболее последовательно обеспечиваются организация учебной деятельности школьников и конструктивное взаимодействие учащихся с педагогом в процессе решения учебных задач, является технология развивающего обучения (Давыдов, 1972, 1996; Эльконин, 1966, 1989; Рубцов, 2024а, 2024б, 1996; Цукерман, 2020 и др.).

Опираясь на многолетний опыт разработки и внедрения системы развивающего обучения (РО), исследователи формулируют общий подход к подготовке и переподготовке педагогов. Мы исходим из того, что если учитель формирует у детей учебную деятельность, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом собственной педагогической деятельности он должен овладеть аналогичным способом — в практическом решении соответствующих задач в реально функционирующей системе развивающего обучения, в сотрудничестве с методистами (действующими учителями) на стадиях проектирования, проведения, анализа и оценки уроков (Рубцов и др., 2011).

На кафедре культурно-исторической психологии ЮНЕСКО Московского государственного психолого-педагогического университета разработана магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», обеспечивающая деятельностное и коллективно-деятельностное погружение в теорию и практику развивающего обучения. В основу подготовки положена работа магистрантов с проблемами учебной деятельности, с которыми они знакомятся в ходе практики в образовательных учреждениях (Рубцов и др., 2015).

Программа включает четыре практикума, в рамках которых магистрантам предлагаются конкретные исследовательские, практические и аналитические задачи; результатом выступает отчет и/или разработанный продукт деятельности.

Описание практикумов

Практикум 1. Анализ образовательной среды школы № 91

Практикум проводится в начале первого года обучения и направлен на изучение образовательной среды школы № 91 г. Москвы, где в течение многих лет разрабатываются, апробируются и развиваются учебные программы РО в начальной и основной школе. Магистранты изучают пространство и «уклад» шко-

лы, особенности взаимодействия участников, знакомятся с педагогическим коллективом и администрацией, общаются с учащимися и родителями.

Хотя в практике анализа образовательной среды существуют инструменты, позволяющие системно описывать ее характеристики, данные инструменты не предлагаются магистрантам «в готовом виде»: их введение осуществляется на заключительном этапе, когда результаты наблюдений сравниваются, уточняются и обсуждаются с точки зрения организации совместной учебной деятельности взрослого (учителя) и детей, а также самих детей.

Практикум 2. Анализ урока

Практикум направлен на освоение и уточнение инструментария качественного анализа урока: наблюдение и фиксация хода урока с использованием схемы анализа, обсуждение результатов и выделение особенностей урока, связанных:

- с предметным содержанием;
- со способами организации учителем учебных действий детей (взаимодействие и сотрудничество);
- с характером отношений в системе «учитель—учащиеся».

Особое внимание уделяется форме предъявления содержания: постановке учебной задачи, проблемным вопросам, организации поисковых действий, а также средствам формирования самостоятельности и инициативности учащихся и их готовности к диалогу и взаимодействию в групповой работе. Групповое обсуждение результатов анализа приводит к выделению характеристик урока, специфичных для системы РО.

Практикум 3. Диагностика метапредметных результатов

Практикум посвящен диагностике метапредметных результатов начального образования. Магистранты получают возможность увидеть и оценить эффекты обучения в системе РО в аспектах когнитивного, личностного и социального развития учащихся; освоить психодиагностические методы, а также процедуры обработки и анализа данных. Практикум позволяет соотнести теоретические положения культурно-исторической психологии с эмпирическими результатами и продемонстрировать конкретные проявления тезиса о ведущей роли обучения в развитии: характеристики образовательной среды (Практикум 1) и особенности организации учебного процесса (Практикум 2) связаны с формированием у детей к концу начальной школы значимых новообразований — умения учиться, познавательной рефлексии, готовности к продуктивному взаимодействию со сверстниками.

Практикум 4. Проектирование и реализация сценария фрагмента урока

Практикум 4 является итоговым и предполагает творческое решение профессиональной задачи: *самостоятельно разработать сценарий фрагмента урока*

в форме групповой работы учащихся и реализовать его в конкретном классе.

Содержательно Практикум 4 требует:

- *глубокого погружения в учебный предмет*, поскольку сценарий должен быть встроен в реальный ход обучения и соответствовать логике изучаемой темы;

- *практического освоения принципов РО*, позволяющего выделить в предметном содержании ядро учебной задачи и определить те действия, которые могут быть развернуты как совместное решение;

- *тесного взаимодействия с учителем*, поскольку необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности класса, учебную мотивацию, сложившиеся формы взаимодействия и темп работы.

Практикум проводится в групповой форме и для магистрантов: это дает им возможность предварительно «прожить» сценарий как участникам, уточнить инструкцию, проверить понятность материалов и адекватность сложности.

Сценарий фрагмента урока как проект организации совместной учебной деятельности

В рамках Практикума 4 «сценарий» понимается не как последовательность реплик учителя, а как *проект организации совместной учебной деятельности* — с определенной учебной задачей, системой условий, распределением действий и механизмами рефлексии и оценки результата (Рубцов и др., 2021). Сценарий включает следующие обязательные компоненты.

1. Предметное содержание и учебное понятие:

- какое понятие/способ действия осваивается;
- какие существенные отношения должны быть открыты учащимися;
- что является «содержательным приращением» по итогам фрагмента.

2. Учебная задача (проблемная ситуация):

- формулировка задачи как требующей поиска, проверки гипотез, сравнения способов;
- указание условий/ограничений, делающих невозможным простое воспроизведение готового знания;
- критерии успешного решения, понятные учащимся.

3. Организация групповой работы:

- основания для группирования (разные результаты, разные роли, разные фрагменты информации и т. п.);
- способ распределения действий/операций/функций (аналитик, фиксатор, докладчик, «контролер условий», «эксперт по критериям» и др.);
- регламент взаимодействия (временные рамки, правила дискуссии, фиксация предложений).

4. Материалы и средства:

- тексты, карточки, схемы, фрагменты данных, таблицы, контурные карты и т. п.;
- средства фиксации общего решения (плакат, общая схема, таблица аргументов, маршрутный лист);
- указание на то, что является продуктом группы.

5. Динамика этапов:

- вход в задачу и ее проблематизация;

- групповой поиск/проба;
- предъявление и сопоставление групповых решений;

- выведение общего способа/обобщения (под руководством учителя как организатора);

- закрепление/перенос способа на новый материал (микрораздание).

6. Рефлексия и оценивание:

- вопросы рефлексии (что было трудным, что пошло, как договаривались);

- оценка не только ответа, но и способа совместной работы (как распределяли действия, как проверяли гипотезы, как приходили к общему решению);

- фиксация результата в «языке понятия» (что именно открыли/установили).

7. Роль учителя:

- учитель выступает организатором и модератором: задает рамку, поддерживает смысловую дискуссию, помогает удерживать критерии, «возвращает» к условиям задачи;

- прямое сообщение готового решения минимизируется и допускается только на этапе обобщения/фиксации.

Именно такая структура обеспечивает переход от «групповой активности» к совместной учебной деятельности как способу освоения содержания.

Материалы и методы

Гипотеза исследования: система практикумов обеспечивает овладение базовыми понятиями культурно-исторической психологии и принципами организации учебной деятельности; это проявляется в продуктивной работе магистрантов — разработке сценариев фрагментов урока, реализуемых как совместное решение учебной задачи (Практикум 4).

Задачи исследования:

выявить и оценить степень владения базовыми понятиями системы РО на основе анализа отчетов по Практикуму 1;

выявить и оценить степень владения базовыми понятиями системы РО на основе анализа сценариев фрагментов уроков (Практикум 4).

Методы исследования:

1) контент-анализ текстов (100 отчетов по Практикуму 1 и 100 отчетов по Практикуму 2);

2) экспертный анализ сценариев фрагментов уроков, разработанных магистрантами.

Выборка: магистранты кафедры КИП ЮНЕСКО (наборы 2017–2025 гг.).

Результаты

Задача 1. Контент-анализ отчетов по Практикуму 1

Для оценки отчетов был проведен контент-анализ 100 текстов случайной выборки из общего массива отчетов, подготовленных магистрантами за девять

лет реализации программы. Далее будут приведены типичные суждения, демонстрирующие ориентацию магистрантов на внешние проявления «атмосферы» школы РО при недостаточном смысловом анализе факторов, обеспечивающих развивающий характер образовательной среды.

Согласно результатам, в 100% текстов дается высокая оценка психологического климата: «В голосах подростков был интерес, энергия, ощущение, что школа — часть их собственной жизни, а не обязанность». В 72% отчетов фиксируется, что «на уроках шумно», причем в половине случаев делается вывод, что «это отвлекает детей, и они могут не услышать учителя». В 53% отчетов отмечается, что педагог «редко делает замечания», «открыт к диалогу, готов выслушать, подискутировать и поддержать». В 64% отчетов используется категория «ошибка»; расплывчатая формулировка: «у детей нет страха ошибаться». В 84% текстов присутствует связанная с ошибкой категория «оценка»: «нет оценки — отсутствует страх быть наказанным родителями или высмеянным сверстниками; у ребенка есть возможность и желание задавать вопросы».

Негативные оценочные суждения нередко относятся к категории «наглядные пособия» (21% отчетов): «самодельные неаккуратные схемы», «почему не закупить большие красивые пособия?». В остальных 79% текстов высказываний о наглядных средствах нет, хотя магистранты посещали уроки и могли наблюдать появление схем как результата коллективного обсуждения и совместной фиксации содержания.

В отдельных работах (33%) встречаются суждения, демонстрирующие готовность интерпретировать наблюдаемые особенности в логике РО (например, указание на то, что учитель выступает организатором исследования). Однако такие суждения нередко сохраняют абстрактный характер: неясно, какие конкретные наблюдаемые признаки и механизмы учебной деятельности лежат в их основе. В одном отчете утверждается, что «основной метод работы — постановка проблемных ситуаций», что теоретически корректно, но не всегда подтверждается анализом конкретных эпизодов урока; иногда наблюдается «наложение» теории на фрагменты наблюдений без раскрытия психологического смысла ситуации.

В целом распределение суждений и модальность оценок позволяют заключить:

- магистранты уверенно выделяют внешние характеристики образовательной среды школы № 91 и позитивно оценивают психологический климат;
- факторы, связанные с организацией образовательного процесса как системы РО, интерпретируются преимущественно на житейском уровне и соотносятся с индивидуальным опытом наблюдателя (например, групповая работа описывается как «шум», а коллективное построение схемы — как «неаккуратные картинки»);
- в 33% отчетов используются научные категории, характеризующие развивающую образовательную среду, однако они редко становятся инстру-

ментом анализа конкретной учебной ситуации и не раскрывают ее психологические механизмы, функционируя как набор терминов.

Таким образом, погружение в теорию учебной деятельности через систему лекционных и семинарских занятий и изучение соответствующей научной литературы магистрантами не обеспечивают деятельности освоения принципов развивающего обучения и их «узнавания» в практике реального образовательного процесса.

Задача 2. Экспертный анализ сценариев (Практикум 4)

Практикум 2 — анализ уроков — погружает магистрантов в механизмы формирования образовательной среды школы РО: особое учебное содержание, представленное как постоянная проблематизация и поиск средств решения задач, особые формы детско-взрослых отношений, в которых учитель организует и направляет поисково-исследовательские действия самих учащихся, особые межличностные отношения, проявляющиеся в поддержке и учете действий другого при построении собственных учебных действий. Практикум 3 позволяет магистрантам обнаружить связь тех учебных средств, которые они наблюдают на уроках, с теми психическими новообразованиями метапредметного и личностного уровней, которые проявляются как следствие погружения учащихся в образовательную среду РО. Поэтому только после освоения содержания Практикумов 1–3 магистрантам может предлагаться следующая творческая работа. В рамках Практикума 4 магистрантам предлагалась задача, требующая логико-предметного и логико-психологического анализа содержания, определения системы базовых понятий и проектирования проблемных ситуаций, предполагающих коллективное обсуждение самими учащимися, пробные действия, выдвижение гипотез, анализ и рефлексия. Решение данной задачи возможно только во взаимодействии с опытным педагогом, владеющим предметным содержанием и методами организации коллективной работы. За время реализации программы предложено более 50 сценариев организации групповой работы учащихся.

Экспертная оценка осуществлялась на методологическом семинаре педагогов РО школы № 91. Проанализировано 30 сценариев фрагментов уроков, организованных в форме совместной работы групп учащихся. Оценивались:

- определение предметного содержания учебной задачи и возможность его раскрытия в форме групповой поисково-исследовательской задачи;
- способ распределения действий/операций/функций/ролей между участниками;
- обоснованность необходимости группового взаимодействия для решения задачи;
- соответствие задачи возрастным, индивидуальным и мотивационным особенностям учащихся.

Анализ показал, что в предложенных сценариях реализуются две базовые модели организации взаи-

модействия, различающиеся способами разделения функций и, соответственно, особенностями коммуникации в общем процессе решения задачи.

Модель 1. Индивидуальный поиск групповое сопоставление и согласование

На первом этапе учащиеся выполняют ориентировочные и поисковые действия индивидуально и получают собственные результаты. На втором этапе учитель формирует группы из учащихся с различающимися решениями; задача группы — сопоставить результаты, выявить основания различий, сформулировать критерии и прийти к общему решению. В данной модели коммуникация включается преимущественно на этапах контроля, оценки и рефлексивного анализа.

Пример 1: построение «схемы слова». Учащиеся индивидуально выполняют морфемный разбор сложного слова; затем в группах обсуждают различия в схемах и вырабатывают согласованное решение, опираясь на критерии и правила.

Пример 2: «суд» над Петром I (урок истории, обобщение темы «Основные направления внешней и внутренней политики России в конце XVII века»). Класс распределен на роли: обвинители, защитники, судья, присяжные, зрители. Ограничения по аргументам и правилам предъявления доказательств стимулируют содержательную дискуссию, вовлеченность учащихся и необходимость координации действий (включая обращение к «зрителям» как ресурсу аргументации). Продуктом выступает не только «вердикт», но и развернутая система аргументов и критериев оценки исторических действий.

Модель 2. Совместный поиск как условие решения (распределенная информация/совместные действия)

Группа получает задачу, которая принципиально не может быть решена индивидуально, поскольку информация, материалы или функции распределены между участниками. Способ решения порождается в процессе содержательной коммуникации, взаимных запросов и координации действий. В данной модели коммуникация является механизмом организации самой деятельности и выступает как средство построения общего способа действия.

Пример 1: составление текста по вопросам при распределении фрагментов. Текст разделен на предложения/фрагменты по действующим лицам, у каждого участника — «свой» персонаж. Опираясь на содержание реплик «своего» персонажа, каждый участник должен выстроить гипотезу о содержании текста в целом и проверить ее через вопросы к другим участникам, при этом число вопросов ограничено. Продукт группы — связный логически непротиворечивый текст и основание, по которому он был собран.

Пример 2: «Природные зоны» (география, 7-й класс). Группы получают части контурной карты с указанием координат и должны определить климат, рельеф, состав почв, особенности растительного

и животного мира региона. Общий «банк» изображений флоры и фауны становится ресурсом и предметом конкуренции; споры о «принадлежности» изображений провоцируют содержательные дискуссии между группами, в которых уточняются признаки понятия «природная зона» и обнаруживаются связи координат, высотной поясности и природных комплексов. Продукт — сложившаяся карта континента с распределением природных зон, соответствующих им образцов животного и растительного мира и система аргументов выбора.

Выводы

Анализ сценариев позволяет сделать следующие выводы.

- Магистранты осваивают основы технологии проектирования форм совместной учебной деятельности, что отражается в качестве представленных сценариев.

- Разработка сценария фрагмента урока в форме совместного решения учебной задачи невозможна без практического освоения образовательных технологий организации урока (Практикум 2) и осмысления связей образовательных технологий РО и их метапредметных и личностных результатов (Практикум 3).

- Организация Практикума 4 на основе постоянной коммуникации с учителями и методистами повышает качество сценариев: циклическая обратная связь позволяет уточнять учебную задачу, критерии, роли и регламент взаимодействия.

- Сценирование фрагмента урока в форме совместного решения учебной задачи требует практического освоения следующих научно-исследовательских методов:

- логико-предметный анализ того учебного содержания, на материале которого стоит урок, с целью выявления разрывов и противоречий, которые должны стать материалом для будущей задачи;

- логико-психологический анализ деятельности, организация которой может позволить учащимся обнаружить искомое противоречие;

- превращение выделенных моментов предметного содержания в задачу для совместного решения. Это самый сложный этап, который может быть освоен только в самой практической работе, так как он требует учета возрастных, мотивационных и социальных характеристик конкретного класса, а также того уровня владения предметным содержанием, который должен позволить учащимся обнаружить содержательное противоречие и преодолеть его в процессе совместного поиска решения задачи.

- По результатам проведенного фрагмента урока магистрант получает обратную связь в виде обсуждения урока с педагогом и методистами, а также в виде результатов групповой работы учащихся. Это позволяет провести рефлексивный анализ своей работы и оценить ее успешность. Главным критерием здесь является включенность учащихся в процесс совместно-

го поиска решения задачи и продвижение в освоении учебного содержания.

• Погружение магистрантов в образовательную среду школы РО в форме специально организованной исследовательской деятельности обеспечивает не только более глубокое освоение теоретических понятий, но и формирование компетенций, необходимых для решения практических задач развивающего обучения на основе проектирования и сценирования совместных форм организации учебной деятельности.

Ограничения. Важнейшим условием эффективного обучения будущих учителей теоретическим, методическим и практическим приемам организации полноценной учебной деятельности школьников, включающей постановку и решение учебных задач в форме совместных поисковых действий и содержательной коммуникации, является возмож-

ность погружения в образовательную среду школы развивающего обучения. Школ, полноценно воссоздающих среду РО, очень мало. И именно такие школы должны стать базой практик для будущих педагогов, работающих в рамках деятельностного подхода в образовании.

Limitations. A crucial condition for the effective training of future teachers in the theoretical, methodological, and practical techniques of organizing comprehensive learning activities for schoolchildren – including solving learning problems through collaborative research and communication – is the opportunity to immerse themselves in the educational environment of a developmental learning school. Schools that construct and support a developmental learning environment are very rare. It is precisely these schools that should become the foundation for future teachers working within the activity-based approach to education.

Список источников / References

1. Высоцкая, Е.В., Зак, А.З., Митина, О.В., Поливанова, Н.И., Ривина, И.В., Улановская, И.М., Цукерман, Г.А., Чудинова, Е.В. (2015). Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ». Vysotskaya, E.V., Zak, A.Z., Mitina, O.V., Polivanova, N.I., Rivina, I.V., Ulanovskaya, I.M., Tsukerman, G.A., Chudinova, E.V., Yanishevskaya, M.A. (2015). Assessment of meta-subject competencies of primary school graduates. Moscow: VPO MGPPU. (In Russ.).
2. Давыдов, В.В. (1972). Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика. Davidov, V.V. (1972). Types of generalization in learning. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 554 с. Davidov, V.V. (1996). Theory of developmental learning. Moscow: INTOR. (In Russ.).
4. Рубцов, В.В. (2011). Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы. В: Психология образования в XXI веке: теория и практика: *Материалы Международной научно-практической конференции*. Издательство ВГСПУ «Перемена». Rubtsov, V.V. (2011). Psychological and pedagogical training of teachers for the new school. In: *Psychology of education in the 21st century: theory and practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Publishing house of VSPU "Peremena". (In Russ.).
5. Рубцов, В.В. (2024). Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже. *Культурно-историческая психология*, 20(1), 77–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111> Rubtsov, V.V. (2024). Development and learning in the context of social interactions: L. Vygotsky vs. J. Piaget. *Cultural-historical psychology*, 20(1), 77–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200111>. (In Russ.).
6. Рубцов, В.В. (1996). Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК. Rubtsov, V.V. (1996). Fundamentals of Social-Genetic Psychology. Moscow: Institute of Practical Psychology, Voronezh: MODEK. (In Russ.).
7. Рубцов, В.В. (2024). *Социально-генетическая психология учебных взаимодействий: Избранные статьи, выступления, проекты. Том 1.* М.: Городец. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (дата обращения: 10.09.2024). Rubtsov, V.V. (2024). *Social-genetic psychology of learning interactions: Selected articles, speeches, projects. Vol. 1.* Moscow: Gorodets. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024> (viewed: 10.09.2024).
8. Рубцов, В.В., Высоцкая, Е.В., Зак, А.З., Крицкий, А.Г., Поливанова, Н.И., Ривина, И.В., Семенова, М.А., Улановская, И.М., Цукерман, Г.А., Янишевская, М.А. (2021). *Совместная учебная деятельность и развитие детей*. М.: ФГБУ ВО МГППУ. Rubtsov, V.V., Vysotskaya, E.V., Zak, A.Z., Kritsky, A.G., Polivanova, N.I., Rivina, I.V., Semenova, M.A., Ulanovskaya, I.M., Tsukerman, G.A., Yanishevskaya, M.A. (2021). *Collaborative learning activity and children's development*. Moscow: FGBU VO MGPPU. (In Russ.).
9. Рубцов, В.В., Гуружапов, В.А., Макаровская, З.В., Максимов, Л.К. (2015). Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП. *Вестник практической психологии образования*, 12(2), 7–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Rubtsov_Guruzhapov_Makarovskaya (дата обращения: 05.02.2026). Rubtsov, V.V., Guruzhapov, V.A., Makarovskaya, Z.V., Maksimov, L.K. (2015). Competence-activity approach to the design and development of a new modular educational program. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 12(2), 7–16. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Rubtsov_Guruzhapov_Makarovskaya (viewed: 05.02.2026).
10. Рубцов, В.В., Панов, В.И., Поливанова, Н.И., Улановская, И.М., Ривина, И.В., Ермакова, И.В., Зак, А.З., Высоцкая, Е.В., Яркина, О.В., Павлова, В.В. (2007). Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН. Rubtsov, V.V., Panov, V.I., Polivanova, N.I., Ulanovskaya, I.M., Rivina, I.V., Ermakova, I.V., Zak, A.Z., Vysotskaya, E.V., Yarkina, O.V., Pavlova, V.V. (2007). Educational environment of the school as a factor in the psychological development of students. Moscow – Obninsk: IG-SOTSIN. (In Russ.).

11. Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. М.: Педагогика.
Elkonin, D.B. (1989). Selected psychological works. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
12. Эльконин, Д.Б. (Ред.). (1966). Возрастные возможности усвоения знаний. М.: Просвещение.
Elkonin, D.B. (Ed.) (1966). Age-related possibilities for acquiring knowledge. Moscow: Prosvetshenie. (In Russ.).
13. Цукерман, Г.А. (2020). Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 51–59. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405>
Zuckerman, G.A. (2020). Joint learning action: resolved and unresolved issues. *Psychological Science and Education*, 25(4), 51–59. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405> (In Russ.).

Информация об авторах

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), президент, Федерация психологов образования России, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Ирина Михайловна Улановская, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии младших школьников, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Science (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President, Head of the International UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology and Education; President, Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-2050- 8587, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Irina M. Ulanovskaya, Candidate of Sciences (Psychology), Leading Researcher Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FSC PIR), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6605-0615>, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы приняли участие в анализе и обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 06.02.2026

Поступила после рецензирования 24.02.2026

Принята к публикации 01.03.2026

Опубликована 30.03.2026

Received 2026.02.06

Revised 2026.02.24

Accepted 2026.03.01

Published 2026.03.30